

Pädagogische Welt

**Inhaltsverzeichnis
des Jahres '93**

47. Jahrgang 1993

Schriftleitung: Schulrat *Peter Franke*
Rektor *Konrad Lemnitzer*
Professor *Dr. Dr. Werner Wiater*



Verlag Ludwig Auer Donauwörth

Thema 3: Erziehung zur Selbst- und Mitverantwortung

Lutz Mauermann

Lernbedingungen für verantwortliches Handeln in der Schule

„Auf moralischem besitzt man wie auf geistigem Gebiet nur das wirklich, was man selbst erobert hat.“
Jean Piaget

Eine Vorbemerkung zur Terminologie: Der Begriff **Verantwortung** wird verwendet, wenn damit die **ethische Kategorie**, die unsere Lebenspraxis bestimmt, gemeint ist. Die Fähigkeit des Menschen, Verantwortung zu spüren, zu erkennen und danach zu handeln, soll im folgenden als **Verantwortlichkeit** bezeichnet werden. Sie stellt eine *psychische Disposition* dar, die, auch als Erziehungsziel gedacht, kognitive (Verantwortungsbewußtsein), emotionale (Verantwortungsgefühl, -freudigkeit u. ä.) und aktionale (Verantwortungsbereitschaft) Elemente beinhaltet.

1. Verantwortung

Erziehung ist am Mündigwerden des Menschen interessiert. Ziel der Erziehung ist die personale Selbstbestimmung und Selbständigkeit, die das Kernstück einer – christlich-abendländisch geprägten – Vorstellung von Persönlichkeit ausmachen, zu der auch Freiheit der Wahl, Spontaneität und Kreativität sowie Verantwortung zählen (vgl. Wurzbacher 1963; Weber 1988, S. 29 ff.). Mit H. Roth (vgl. 1971, S. 180) läßt sich die Mündigkeit in einem dreifachen Sinn interpretieren:

- als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können (Selbstkompetenz);
- als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können (Sachkompetenz);
- als Fähigkeit, für sozial und politisch relevante Bereiche urteils- und handlungsfähig und zuständig sein zu können (Sozialkompetenz).

Die Tatsache, daß der Mensch „zuständig“ für sich selbst und für seine natürliche, kulturelle und soziale Umwelt sein kann, umschreibt seine Fähigkeit zur Verantwortung. Diese Fähigkeit

macht ihn zum Subjekt, „das für sein Handeln und dessen Folgen einzustehen hat und im Bereich des Rechts Strafen oder Belohnungen, des Sozialen Lob oder Tadel, moralisch gesehen aber Achtung oder Verachtung verdient“ (Höffe 1977, S. 250). In diesem Begriff der Verantwortung sind zwei Bezugspunkte enthalten:

- (1) Man hat Verantwortung **für** etwas, z. B. für bestimmte Aufgaben, für das eigene Tun und Lassen.
- (2) Man kann zur Verantwortung **vor** eine Rechenschaft fordernde Instanz gezogen werden, z. B. vor Gericht, vor den Mitmenschen, vor dem Gewissen oder vor Gott.

Unser Demokratieverständnis impliziert das Zusammenleben von Staatsbürgern, die kraft ihrer Vernunft auf der Basis von Menschenwürde, Freiheit und Gleichheit zur eigenverantwortlichen Gestaltung ihres Lebens und des Gemeinwesens befähigt sind. Verantwortung wird in diesem Sinne zum „Schlüsselbegriff“ der Demokratie (vgl. Scheibe 1979, S. 88). Das schlägt sich auch in den Bildungszielen nieder, die in den Verfassungen der einzelnen Bundesländer enthalten sind. Die Verfassung des Freistaates Bayern beispielsweise nennt als oberste Bildungsziele u. a. „Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit“ sowie explizit das „Verantwortungsbewußtsein für Natur und Umwelt“ (BV, Art. 131,2).

Um diese Ziele zu erreichen, benötigt der Heranwachsende Lernhilfen. Diese in angemessener und wirksamer Weise auszuwählen und dem Lernenden anzubieten, ist die zentrale Aufgabe von Eltern und professionellen Erziehern. Adäquanz und Effektivität von Lernhilfen läßt sich am ehesten abschätzen, wenn einschlägige entwicklungspsychologische und erziehungspraktische Befunde zur Beurteilung herangezogen werden.

2. Entwicklungsbedingungen

Öffnung der sozialen Perspektive

Seit annähernd drei Jahrzehnten versucht der amerikanische Psychologe *Martin L. Hoffman*, die soziomoralische Entwicklung von Kindern immer differenzierter zu rekonstruieren. Ein Teilaspekt, den *Hoffman* untersucht hat, betrifft die Entwicklung des „Sinnes für andere“ und der Verantwortlichkeit. Grundlage dieses Prozesses ist die genetisch vorprogrammierte Fähigkeit des Säuglings, auf die Gefühlsäußerung einer anderen Person (z. B. deren Weinen) mit eigenen Gefühlen zu reagieren (= *empathische Reaktion*). Dieses Mitgefühl ist zunächst auf sich selbst bezogen, da der Säugling noch nicht das Selbst vom Anderen zu unterscheiden vermag (*sozialer Egozentrismus*). Gegen Ende der Säuglingszeit erst entsteht das Erkennen der Existenz und Konstanz anderer. Während der gesamten Kindheit entwickelt sich der Sinn dafür, daß andere Personen innere Zustände, Gedanken und Gefühle haben, die sich mit den eigenen manchmal decken, manchmal aber auch von diesen unterscheiden. Erst in der Adoleszenz entwickelt sich ein Bewußtsein dafür, daß andere ihre eigenen Lebensumstände und Lerngeschichten haben, wodurch deren innere Befindlichkeiten beeinflusst werden (vgl. *Hoffman* 1977, 1978). Stimuliert wird das Wissen der Heranwachsenden über andere Menschen und deren Eigenschaften durch Möglichkeiten der Rollenübernahme und des sozialen Perspektivenwechsels. Ob die Annahme von stufenweise sich entwickelnden, voneinander abgrenzbaren Fähigkeiten für die Beschreibung des Entwicklungsprozesses

überhaupt gerechtfertigt und hilfreich ist, darüber wird gegenwärtig noch gestritten.

Damon (1989) beispielsweise plädiert aufgrund neuerer Forschungen für ein Abgehen von der qualitativen Betrachtungsweise der sozialen Perspektivenübernahme im Sinne einer „Dezentrierungs“-Fähigkeit. Für ihn ist eine Sicht angemessener, die die Fertigkeiten der sozialen Rollenübernahme als Anwachsen von „konkretem Wissen über das Selbst, über Personen und soziale Beziehungen“ darstellt (Damon 1989, S. 184). Je häufiger man in den Prozeß des In-Betracht-Ziehens fremder Perspektiven verwickelt wird, „desto erfolgreicher wird man soziale Aufgaben lösen und desto mehr wird man bei sozialen Begegnungen von anderen profitieren“ (a. a. O.).

Bewußtsein von Verantwortung

Ann Higgins, langjährige Mitarbeiterin des amerikanischen Entwicklungspsychologen Lawrence Kohlberg, dessen Theorie der stufenförmigen Entwicklung des moralischen Denkens zu den meistdiskutierten psychologischen Theorien der Gegenwart zählt, hat im Zusammenhang mit ihren Untersuchungen über die Wirksamkeit von demokratischen Alternativschulen (Just-Community-Schools, s. u.) eine Typologie von Argumenten über Verantwortlichkeit erarbeitet. Den Schülerinnen und Schülern wurden Dilemmageschichten vorgelegt, in denen es um altruistisches vs. egoistisches Verhalten, um Kameradendiebstahl und Denunziation geht. Higgins filterte aus den Interviews diejenigen Antworten heraus, die auf ein *Handeln* bezogen sind, *das über das Pflichtgemäße hinausgeht*. In Analogie zur Stufenentwicklung des moralischen Bewußtseins lassen sich folgende *Stufen der Urteile über Verantwortlichkeit* klassifizieren: vgl. *Übersicht 1*

Nach den Beobachtungen von Higgins hinkt das Verantwortungsbewußtsein dem „klassischen“ moralischen Denken häufig hinterher, speziell bei Schülerinnen und Schülern von Schulen, an denen es an gemeinsamen Normen der gegenseitigen Fürsorge und Verantwortung sowie an Gemeinschaftssinn mangelt.

3. Pädagogische Bedingungen

Gewöhnung und Beispiel

Für die Existenz und den Fortbestand von Gruppen, Gesellschaften und sozialen Institutionen ist notwendig, daß

Übersicht 1: Stufen der Urteile über Verantwortlichkeit

Stufe 1: Keine Unterscheidung zwischen Verantwortlichkeit und Pflicht. Die Person fühlt sich genötigt, den Befehlen von Höherstehenden, Autoritätspersonen oder deren Gesetzen nachzukommen.

Stufe 2: Von jetzt an wird zwischen Verantwortlichkeit und Pflicht unterschieden. Verantwortlich ist die Person nur sich selbst gegenüber und für sich, dem eigenen Wohlergehen, dem Besitz und den persönlichen Zielen.

Stufe 2/3: Erkennt wird, daß jedermann sich selbst gegenüber und für sich verantwortlich ist, sein Wohlergehen, seinen Besitz, seine Ziele. Unverantwortliche oder sorglose Personen verlieren am Recht auf persönlichen Respekt, persönliches Wohlergehen usw. Unachtsamkeit beispielsweise schränkt sowohl das Recht auf Achtung des persönlichen Besitzes ein als auch rechtfertigt sie eine verminderte Rücksicht auf persönliches Wohlergehen.

Stufe 3: Selbstverantwortlichkeit bedeutet „Gutes“ zu tun, den allgemein bekannten und akzeptierten Anforderungen, die für einen „guten Menschen“ gelten, gerecht zu werden. Verantwortlichkeit für andere bleibt auf diejenigen begrenzt, zu denen man eine persönliche Beziehung hat, und wird definiert als Erfüllung von deren Bedürfnissen oder als Förderung von deren Wohlergehen.

Stufe 3/4: Verantwortlichkeit wird eher als ein Prozeß für das Aufrechterhalten und Verstärken von Gefühlen der Nähe und Zuneigung innerhalb persönlicher Beziehungen gesehen. Unverantwortlich sein wird als „Verletzen der Gefühle anderer“ innerhalb einer Beziehung definiert und als valider Grund für verminderte Rücksicht auf das Wohlergehen, die einem von anderen entgegengebracht wird, erachtet.

Stufe 4: Verantwortlichkeit wird als ein gegenseitig bindender Komplex von Gefühlen und Vereinbarungen zwischen Menschen, Gruppen oder Gemeinschaften gesehen, die in Beziehung zueinander stehen. Selbstverantwortlichkeit bedeutet, man muß Verlässlichkeit, Glaubwürdigkeit und Loyalität zeigen unabhängig von wechselnden Gefühlen unter den Leuten. Unverantwortlichkeit von Leuten innerhalb derselben Gruppe beeinträchtigt nicht die Berücksichtigung ihres Wohlergehens oder ihrer Rechte durch andere Gruppenmitglieder.

(Higgins 1987b, S. 132 f., Übers. von L. M.)

deren Mitglieder sich einem mehr oder minder umfangreichen Satz gemeinsamer Regeln und Normen unterwerfen. Verfassungen, Gesetzbücher, Statuten, Regelwerke und Ordnungen enthalten in kodifizierter Form solche Standards für das menschliche Zusammenleben. Von Erziehungsinstitutionen wie der Familie und der Schule wird erwartet, daß sie die nachwachsende Generation an die bestehenden Standards und Ordnungsvorstellungen „anpaßt“. Wenn nun eine zentrale Kategorie unseres Demokratieverständnisses mit „Verantwortung“ bezeichnet wird, muß uns vor allem interessieren, wie diese menschliche Disposition oder Bereitschaft vermittelt und gelernt wird. Welche Sozialisationserfahrungen und Erziehungsmaßnahmen bewirken, daß ein Kind verantwortlich zu denken und handeln beginnt? Eine klassische kulturanthropologische Untersuchung vermag eine erste Antwort zu geben.

● John und Beatrice Whiting beobachteten in den 70er Jahren drei- bis vierjährige Kinder aus sechs verschiedenen Kulturen. Spezielles Augenmerk galt dem altruistischen und prosozialen Verhalten der Kinder beim freien Spiel und bei anderen gemeinsamen Aktivitäten, d. h. inwieweit sie sich gegenseitig Hilfe und Unterstützung anbieten, Spielzeug oder Nahrung miteinander teilen u. ä. Die Kinder aus Philippinen, Kenia und Mexiko erzielten im altruistischen Verhalten deutlich höhere Punktwerte als ihre Altersgenossen aus Neugland, Okinawa und Indien. Die Forscher führen dies auf eindeutige Unterschiede im sozialen Milieu der beiden Dreiergruppen zurück: Die Kinder der erstgenannten Ländergruppen wachsen in weitgehend ländlich ge-

prägten Gebieten auf, in denen die Mütter viel Zeit auf den Feldern verbringen müssen und die Kinder deshalb regelmäßig im Haushalt und beim Beaufsichtigen kleiner Geschwister mithelfen. Sie werden dadurch frühzeitig daran gewöhnt, sich in prosozialer Weise zu verhalten.

● Die Rolle der Gewöhnung an die Übernahme von Verantwortung und die Entwicklung von Altruismus wird durch einen weiteren Befund von Whiting & Whiting (1975) unterstrichen: Letztgeborene Kinder und Einzelkinder neigen weniger zum Helfen als erstgeborene: „Diejenigen Kinder, welche am meisten Erfahrungen mit Hilfeverhalten und Pflegeverantwortung haben, scheinen also auch am stärksten prosozial orientiert zu sein“ (Damon 1989, S. 191).

Gewöhnung und Beispiel bewirken **Gewohnheiten**, habitualisierte Verhaltensweisen, die quasi automatisch und ohne langes Nachdenken vollzogen werden. Sie entlasten den Menschen vom Druck ständiger Entscheidungen über die in bestimmten Situationen angemessene Verhaltensweise. Sie bringen Orientierung und Ordnung in das Zusammenleben. Gewohnheiten machen das Handeln von Personen und dessen Folgen „berechenbar“ und vorhersagbar. Sie schaffen damit Freiraum für andere erstrebenswerte Dimensionen des Erlebens und Verhaltens. Das stellt die positive Seite jener Ordnungs- und Umgangsformen dar, die das Individuum im Sozialisationsprozeß durch Gewöhnung und Beispiel erwirbt. Gewohnheiten können aber auch angesichts gesellschaftlichen Wandels und globaler Herausforderungen dysfunktional und hinderlich werden für soziale und per-

sonale Entwicklung (z. B. im Falle des Umgangs mit den natürlichen Ressourcen dieser Erde oder des Konsum- und Freizeitverhaltens).

Im Kontext der Schule können Gewöhnung und Beispiel das Abweisen von Verantwortung und das Verhindern von Reformen und Innovationen bewirken, z. B.

- wenn Schülerinnen und Schüler daran gewöhnt wurden, nur für diejenigen Lerngebiete zu arbeiten, die mit Noten und Punkten bewertet werden: Sie werden nur schwer für Projekt- und Gruppenarbeit oder für außerunterrichtliche Aktivitäten des Schullebens zu gewinnen sein.
- wenn Lehrerinnen und Lehrer sich daran gewöhnt haben, schlechte Lern- und Arbeitsbedingungen ausschließlich auf äußere Gegebenheiten (zu viele Verhaltensgestörte, Fernsehen, kaputte Elternhäuser, zu große Klassen, überfrachtete Lehrpläne usw.) zurückzuführen: Für sie wird Schulehalten zum schicksalhaften Ereignis, das sowieso nicht zu beeinflussen ist.
- wenn Schulleiterinnen und Schulleiter sich daran gewöhnt haben, Schulordnungen, Gesetze und administrative Verlautbarungen möglichst eng und buchstabengetreu zu interpretieren, um sich Ärger zu ersparen: Sie werden wohl kaum für eine innere Schulreform geeignet sein, die an der einzelnen Schule als pädagogischer Handlungseinheit ansetzen möchte.

Für das Lernen von Verantwortung sind Gewöhnung und Beispiel vor allem in jener Entwicklungsphase des Kindes wichtig, in der es selbst noch nicht sein Handeln rational begründen und die jeweiligen Konsequenzen abzuschätzen vermag. Der verantwortliche Umgang mit sich selbst erfordert Gewohnheiten der Körperhygiene, der Ernährung und Kleidung. Im Zusammenleben mit anderen sind gewisse Umgangsformen der Höflichkeit und Rücksichtnahme, der Wahrhaftigkeit und Zuverlässigkeit notwendig und hilfreich. Solche Verhaltensweisen lernen Kinder nicht von sich heraus. Sie werden von den Erwachsenen dazu erzogen, meistens dadurch, daß bestimmte Reiz-Reaktionsmuster bei den Kindern verstärkt oder nicht verstärkt werden. Gewohnheiten werden auf diese Weise an konditioniert und bis zum Stadium automatisierter Routine gedrillt. Aus dieser Tatsache erwächst nun aber die Gefahr, Kinder mit Gewohnheiten auszustatten, die selbst dann noch beibehalten werden, wenn deren zugrundegelegte Normen längst ihre Gültigkeit verloren haben oder altmodisch geworden sind. Ein Sklave seiner Gewohnheiten ist unfähig, autonome Moralität zu entwickeln. Damit sieht sich der Erziehende mit der paradoxen Situation konfrontiert, zwei Din-

ge gleichzeitig anstreben zu wollen, die – auf den ersten Blick zumindest – miteinander unvereinbar sind: Gewöhnung und Tradition einerseits und autonomes Denken und Handeln andererseits (vgl. Hamm 1975, S. 424 ff.). Eine Auflösung dieses pädagogischen Paradoxons kann wohl nur dadurch erreicht werden, daß die Heranwachsenden im frühestmöglichen Stadium der intellektuellen Entwicklung eine weitere Gewohnheit erwerben, die sie in die Lage versetzt, zwischen „guten“ und „schlechten“ Gewohnheiten zu unterscheiden: *die Habitualisierung des Überdenkens, Begründens, Bewertens und In-Frage-Stellens des eigenen Handelns wie auch dasjenige anderer Personen*. Nur so ließe sich m. E. verhindern, daß „das Wohnen im Vorhof der Gewohnheit... den Menschen unfähig für das Leben im Palast der Vernunft“ macht (Peters 1981, S. 54, Übers. von L. M.).

Engagement und Reflexion

Im Moment des Handelns hat sich der Mensch für eine bestimmte Möglichkeit entschieden, sich festgelegt.

„Zugleich offenbart sich der Handelnde, zeigt er etwas von dem, was er ist, von seinen Gesinnungen und Überzeugungen. Er verläßt seine Einsamkeit, er exponiert sich im Kreise der Mitmenschen, er tritt in den Raum der Öffentlichkeit. Und damit setzt er nicht nur sein Handeln, sondern sich selbst der Kritik, dem Mißverstehen, den Re-Aktionen, dem Spiel von Zustimmung und Ablehnung aus“ (Klafki 1963, S. 62).

Im Vollzug erschließt sich der Mensch nicht nur die Realität, er erlebt sich auch selbst in seiner Wirksamkeit. Verantwortung erfährt das Kind dadurch, daß es für sein Handeln zur Rechenschaft gezogen wird, die Konsequenzen des Verhaltens zu spüren bekommt. Die Ernsthaftigkeit der Situation, in der sich das Individuum bewähren muß, wird auf diese Weise zur Voraussetzung für das Lernen von Verantwortung.

Für eine Erziehung zur Verantwortlichkeit bedeutet dies:

Der Heranwachsende braucht Möglichkeiten zum Engagement, worunter Klafki „ein Sich-Einsetzen in dem Bewußtsein der Ernsthaftigkeit des Handelns und des mit ihm verbundenen Sprechens“ versteht, das zugleich mit dem Bewußtsein verknüpft ist, „daß in solchem Einsatz der Handelnde nicht nur mit partiellen Funktionen, sondern als ganze Person betroffen ist“ (a. a. O., S. 52).

Damit die im Engagement gegebene Chance der Selbst- und Weiterföhrung bildungswirksam werden kann, bedarf

es allerdings der Reflexion. Handlung und handlungsbezogene Besinnung, Engagement und Reflexion machen, nach Klafki, in ihrem dialektischen Zusammenhang die pädagogischen Bedingungen für das Lernen von Verantwortung aus.

4. Institutionelle Bedingungen

Gibt es Schulen oder andere Erziehungsinstitutionen, die aufgrund ihrer spezifischen Struktur das Lernen von Verantwortlichkeit begünstigen? Dieser Frage soll in diesem Kapitel nachgegangen werden. Die Bestandsaufnahme kann natürlich nur exemplarisch sein.

Landerziehungsheime und Internate

Die radikalste Umsetzung reformpädagogischen Gedankengutes konnte, rückblickend, immer dann glücken, wenn für die Kinder eine eigene „pädagogische Provinz“ errichtet werden konnte, fernab von als schädlich taxierten sozialen Einflüssen und staatlichen Zwängen. Unter dem hier interessierenden Aspekt der Erziehung zur Verantwortungsübernahme sind es vor allem die Väter der Landerziehungsheimbewegung (Hermann Lietz, Gustav Wyneken, Paul Geheeb und Kurt Hahn), aber auch ausländische Pädagogen wie Pater Flanagan und A. S. Makarenko oder A. S. Neill, die zu diesem Thema richtungsweisende Ideen und eindrucksvolle Erfahrungen weitergegeben haben. Auf eines dieser Modelle soll beispielhaft eingegangen werden.

● Kurt Hahn (1886–1974) war vor seiner Emigration nach England von 1920 bis 1933 Leiter des Landschulheims Schloß Salem in Baden. Er war vor allem beeindruckt von H. Lietz, der bewiesen habe, daß man Kinder in einem bis dahin nie geahnten Umfang zu Trägern von Verantwortung machen kann. In allen Heimen, die auf Lietz' Fundament bauen, „wird mit Feuer und Zähigkeit zur Ehre der Schule nicht nur auf den Sportplätzen gekämpft, sondern in den Werkstätten gearbeitet, Neuland urbar gemacht, in den Laboratorien experimentiert, in der Natur geforscht; es werden Theaterstücke aufgeführt, es wird musiziert und gemalt, es werden Hütten gebaut und Sammlungen eingerichtet“ (Hahn 1958, S. 34).

Da die wenigen privaten Landerziehungsheime eine zu schmale Basis für das Lernen von Verantwortlichkeit abgeben, richtete er 1941 in Aberdovey (Wales) die „Outward Bound

Sea School" ein, eine sog. „Kurzschule“, in der in vierwöchigen Kursen jeweils bis zu 100 männliche Jugendliche im Alter von 16 bis 20 Jahren durch Beteiligung an der Ordnung des Gemeinschaftslebens und durch Übungen im Rettungsdienst (Seenot-, Bergrettungs-, Feuerwehrdienst) verantwortliches Handeln gelernt werden sollte.

Erste deutsche Kurzschulen entstanden nach dem Krieg in Schloß Weißenhaus an der Ostsee und in Baad im Kleinwalsertal. Durch den Dienst an Menschen, die in Not geraten sind, wollte Hahn den als Zivilisationsseuche bezeichneten „Verfall der Sorgsamkeit und der menschlichen Anteilnahme“ bekämpfen, aber auch Unternehmungslust wecken und körperliche Ertüchtigung ermöglichen. In seiner Erlebnispädagogik werden Ernstfälle tatsächlich bewältigt, das Engagement mit Ernstcharakter ist gegeben. Ob und wie eine reflexive Aufarbeitung und ein Transfer der Erfahrungen auf andere Zusammenhänge (gesellschaftliche und politische) gelingt, diese Frage scheint jedoch noch weitgehend offen zu sein (vgl. Klafki 1963, S. 67).

Die Idee der „Gerechten Gemeinschaft“

Mit „Just Community“ bezeichneten Lawrence Kohlberg (1927–1987) und seine Mitarbeiter eine Institution, deren Mitglieder partizipatorische Demokratie im Zusammenleben verwirklichen. Erfahrungen mit der Erziehung im Kibbuz sowie die Auseinandersetzung mit den Werken von Emile Durkheim und John Dewey führten zu Überlegungen, wie *moralisches Handeln in demokratisch strukturierten Lernumgebungen* ermöglicht werden könnte. Nach ersten Versuchen wurde 1974 die „Cluster-School“ in Cambridge/Massachusetts gegründet, die zur Vorreiterin zahlreicher weiterer ähnlicher Schulversuche wurde und nicht zuletzt auch das nordrhein-westfälische Projekt „Demokratie und Erziehung in der Schule“ (s. u.) maßgeblich geprägt hat. Diese Alternativschule wird an anderen Stellen ausführlich beschrieben¹, weshalb hier nur noch einmal die Kernideen wiedergegeben werden.

● Die „Gerechte Gemeinschaft“ will durch Mitbeteiligung an der Erstellung und Einhaltung gemeinsamer Regeln und Normen für ein faires Zusammenleben zur Entwicklung von moralischer Urteilsfähigkeit und von Verantwortungsübernahme und Fürsorge beitragen. Als Merkmale für das Lernen in dieser Gemeinschaft haben Oser & Althof (1992, S. 353 f.) folgende sieben Leitgedanken herausgearbeitet:

1. Schüler sind zu Partizipation, Vernunftgebrauch und Verantwortungsübernahme fähig (positive Zumutung)
2. Schulprobleme betreffen jeden einzelnen (Gemeinschaftszweck)

3. Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz durch intentionale Werterziehung

4. Demokratisierung durch Offenlegung von Entscheidungsprozessen und Partizipation

5. Förderung der Fähigkeit zu Perspektivenwechsel und Empathie

6. Verantwortliches Handeln

7. Beteiligung an der Aufstellung gemeinsamer geteilter Normen.

Pilot-Projekt „Demokratie und Erziehung in der Schule“ (DES)

Obwohl es gegen den Just-Community-Ansatz durchaus kritische Einwendungen gibt, die beispielsweise vor dem problematischen Begriff der „Gemeinschaft“ warnen oder auf die fahrlässig untergeordnete Rolle des Unterrichts und auf eine mögliche Entfremdung der Jugendlichen von der gesellschaftlichen Realität hinweisen (z. B. Leschinsky 1987), startete das Kultusministerium von Nordrhein-Westfalen 1986 einen Modellversuch „*Demokratie und Erziehung in der Schule – Förderung moralisch-demokratischer Urteilskompetenz*“. Je eine Hauptschule, eine Realschule und ein Gymnasium beteiligten sich an dem Projekt.²

● Zwei Schwerpunkte prägten die Arbeit des Modellversuchs:

(1) die Diskussion moralischer Konflikte im Unterricht zur Förderung „*demokratischer Streitkultur*“ und moralischer Urteilsfähigkeit und (2) die Ausweitung von Partizipation und realer Verantwortungsübernahme in der Schule. Zum erstgenannten Schwerpunkt liegt seit 1991 ein Materialienband „Schule und Werterziehung – ein Werkstattbericht“ vor, der eine Fülle von Vorschlägen für moralische Diskussionen innerhalb des Fachunterrichts der Sekundarstufe I enthält und Planungshilfen für weitere unterrichtliche Aktivitäten enthält.³

● Über die Effektivität des dreijährigen Schulversuchs wird in der Sommer-Ausgabe 1992 der Zeitschrift „Moral Education Forum“ berichtet. Demnach führte die Projektarbeit bei den beteiligten Lehrkräften zu erhöhtem Problembewußtsein in bezug auf Werterziehungsfragen, speziell was den möglichen Beitrag der Unterrichtsfächer zur Wertorientierung betrifft. Die Kenntnis der Entwicklungsstadien des moralischen Urteils führten zu größerem Verständnis der Schülerargumentationen. Im Umgang miteinander und im Schulleben traten Verbesserungen ein, auch aus Elternsicht trug das Projekt zur Erhöhung des pädagogischen Ethos der Schule bei (Schirp 1992, S. 8). Bei den Schülerinnen und Schülern zeigte sich eine signifikante Erhöhung der durchschnittlichen Maße für moralisches Urteil und verantwortliches Denken (Lind & Althof 1992).

5. Ausblick:

Ein umfassendes Modell schulischer Erziehung zu Verantwortlichkeit

Verantwortlichkeit kann sich entwickeln, das haben zumindest die hier vorgestellten, exemplarischen Modelle gezeigt, wenn das Lernfeld durch institutionelle Vorgaben Chancen bietet, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen sowie über verantwortliches Handeln zu reflektieren. Daß gegenwärtig schon in der Familie den Kindern immer weniger Gelegenheiten für verantwortliches Handeln geboten werden, hat Giesecke (1985) in seiner Streitschrift über das „Ende der Erziehung“ beklagt. Er plädiert für Mittätigkeit der Kinder in der Familie.

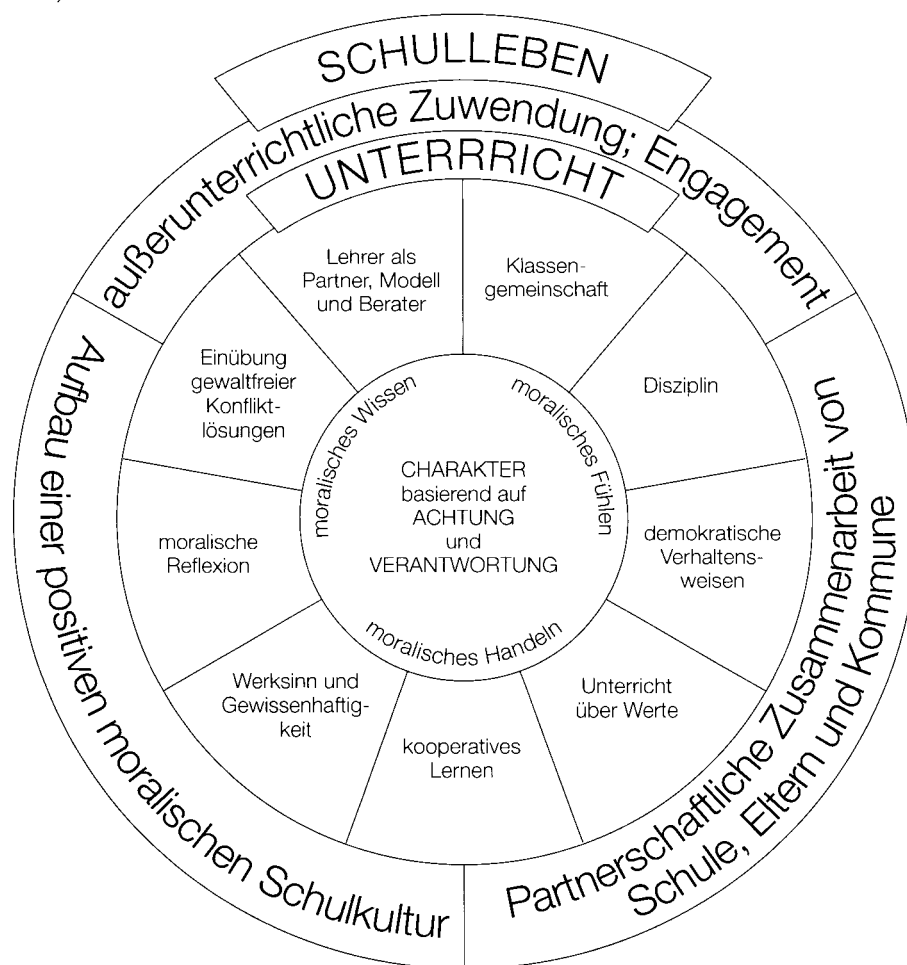
„Vermutlich entwickeln Kinder, die mit solchen Verantwortlichkeiten aufwachsen, auch eher eine Bereitschaft für schulisches Lernen, als wenn sie in der Familie als ‚kleine Parasiten‘ leben dürfen und ihre einzige soziale Mitverantwortung in der Bereitschaft zu schulischem Lernen bestehen soll“ (a. a. O., S. 90). Mit der Versorgung der Kinder „zum Nulltarif“ bewirke man lange Unselbständigkeit und Unmündigkeit.

Ob die subsidiäre Erziehungsinstitution Schule im Bereich des Lernens von Verantwortlichkeit genügend tut, darf bezweifelt werden. Sie schöpft gegenwärtig oft nicht einmal den pädagogischen Spielraum aus, den die Schul- und Dienstordnungen sowie Lehrpläne für Partizipation und Verantwortungsübernahme bieten. Vielleicht kann die gegenwärtige Diskussion um die Qualität von Schule und eine Schulreform, die an der einzelnen Schule als „pädagogischer Handlungseinheit“ (Fend) ansetzt, ein Umdenken bewirken (s. auch Mauermann 1992). Die Erfahrungen aus dem DES-Projekt, bei dem die Initiative zur Beteiligung von den Schulen selber ausging, zeigen, daß eine gemeinsame Idee – die der Gerechten Gemeinschaft – Anlaß zur pädagogischen Revision und Rekonstruktion von Schule und Unterricht sein kann.

Unter dem Aspekt des Lernens von Verantwortlichkeit könnten auch andere Ansatzpunkte gefunden werden, z. B. in dem „*umfassenden Modell der Wert- und Charaktererziehung*“, das Thomas Lickona in seinem anregenden Buch (das leider noch nicht in deutscher Übersetzung verfügbar ist) „*Educating for character*“ entwickelt hat:

Übersicht 2 auf S. 460 oben

Übersicht 2: Ein umfassendes Modell der Wert- und Charaktererziehung (nach Lickona 1991, S. 69)



Anmerkungen

- ¹ Ausführliche Darstellungen der Just-Community-Schulen in deutschen Publikationen finden sich z. B. bei Kohlberg, Wasserman & Richardson 1978, Schreiner 1987, Garz & Zutavern 1987, Higgins 1987a, Oser & Althof 1992, S. 337–458.
- ² Das Projekt DES wurde von Fritz Oser (Universität Fribourg), Georg Lind (Universität Konstanz) und Sibylle Reinhardt (Universität Wuppertal) wissenschaftlich begleitet und vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest betreut. Am Versuch beteiligten sich drei 6. Klassen der Hauptschule, drei 5. Klassen der Realschule und jeweils zwei 6. und 8. Klassen des Gymnasiums. Insgesamt waren 395 Schülerinnen und Schüler involviert.
- ³ Der 228-seitige Materialband kann unter der Bestellnr. 2156 beim Soester Verlagskontor, Jacobstr. 46, 59494 Soest, angefordert werden (Preis: DM 7,50).

Literatur

- Damon, W.: Die soziale Entwicklung des Kindes. Stuttgart 1989
- Garz, D. & Zutavern, M.: „Gestern habe ich geträumt, daß Schule Spaß macht“. Lawrence Kohlbergs Modell einer gerechten Schule. Ein Beispiel aus New York. Pädagogik heute, 1987, Heft 12, 11–14
- Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1985
- Hahn, K.: Erziehung zur Verantwortung, Heft 2. Stuttgart 1958
- Hamm, C. M.: The role of habit in moral education. Educational Theory, 1975, 25, 417–428
- Higgins, A.: Moralische Erziehung in der Gerechten Gemeinschaft-Schule. Über schulpraktische Erfahrungen in den USA. In: Lind, G. & Raschert, J. (Hrsg.), Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim 1987, S. 54–72 (a)
- Higgins, A.: The idea of conscience in high school students. Development of judgments of responsibility in democratic just community programs. In: Zecha, G. & Weingartner, P. (Hrsg.), Conscience: an interdisciplinary view. Dordrecht 1987, S. 123–162 (b)
- Höffe, O.: Verantwortung. In: ders. (Hrsg.), Lexikon der Ethik. München 1977, S. 249f.
- Hoffman, M. L.: Personality and social development. Annual Review of Psychology, 1977, 28, 259–331
- Hoffman, M. L.: Empathy, its development and pro-social implications. In: Keasey, C. B. (ed.), Nebraska Symposium on Motivation, Vol. 25, Lincoln 1978
- Klafki, W.: Engagement und Reflexion. Zum Problem der Erziehung zur Verantwortung. In: ders., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963, S. 46–71
- Kohlberg, L., Wasserman, E. & Richardson, N.: Die Gerechte Schul-Kooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In: Portele, G. (Hrsg.), Sozialisation und Moral. Weinheim 1978, S. 215–259
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Schule und Werteerziehung – Ein Werkstattbericht. Soest 1991
- Lind, G. & Althof, W.: Does the Just Community experience make a difference? Measuring and evaluating the effect of the DES project. Moral Education Forum, 1992, 17, No. 2, 19–28
- Leschinsky, A.: Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Gemeinschaft: Sozialperspektive und politische Illusion. Zeitschrift für Pädagogik, 21. Beiheft, 1987, 52–55
- Lickona, T.: Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility. New York 1991
- Mauermann, L.: Miteinander auf dem Weg zur „guten“ Schule. Zur Bedeutung des Faktors „Kooperation“ bei der Gestaltung schulischer Erziehungsprozesse. Pädagogische Welt, 1992, 46, 55–58
- Mauermann, L., Nickmann, G. & Stadler, H. (Hrsg.): Wertklärung und Wertorientierung – Materialien zur Praxis eines erziehungswirksamen Unterrichts in der Hauptschule. Donauwörth 1981
- Oser, F.: Three paths toward a Just Community: process and transformation. Moral Education Forum, 1992, 17, No. 2, 35f.
- Oser, F. & Althof, W.: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart 1992
- Peters, R. S.: Moral development and moral education. London 1981
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971
- Scheibe, W.: Verantwortung als pädagogischer Begriff. In: Selbstverwirklichung und Verantwortung in einer demokratischen Gesellschaft, Bd. 2 (Hrsg. v. d. Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz). Mainz 1979, S. 86–99
- Schirp, H.: The theory and process that guided the DES project. Moral Education Forum, 1992, 17, No. 2, 5–10
- Schreiner, G.: Schule als „moral democracy“? Zu neueren amerikanischen Versuchen, in Schulen gerechte Gemeinschaften einzurichten. Die Deutsche Schule, 1987, 79, 13–27
- Selman, R. L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt/M. 1984
- Whiting, B. B. & Whiting, J. W. M.: Children of six cultures: a psycho-cultural analysis. Cambridge/Mass. 1975
- Weber, E.: Kritische Auseinandersetzung mit der These, daß es für Lehrer unmöglich sei, zu erziehen und konstruktive Überlegungen zur Möglichkeit schulischer Erziehung. In: Röbe, E. (Hrsg.), Schule in der Verantwortung für Kinder. Perspektiven pädagogischen Denkens und Handelns. Langenau-Ulm 1988, S. 15–96
- Wurzbacher, G. (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen. Stuttgart 1963

Verantwortlich, auch vor sich selbst, ist der Mensch nicht für das, was in ihm vorgeht, was sich an Antrieben, Neigungen, Wünschen in ihm regt, sondern allein dafür, wie er sich dazu stellt, für das Lenkende und Verbotende, Befehlende in ihm – für sein Werturteil darüber.

Robert Reininger